

*Lopreto, Gladys*

## Dialogar con el error

---

### IV Coloquio Argentino de la IADA

*1 al 3 de julio de 2009*

*Lopreto, G. (2009). Dialogar con el error. IV Coloquio Argentino de la IADA, 1 al 3 de julio de 2009, La Plata, Argentina. Diálogo y diálogos. EN: Actas del IV Coloquio Argentino de la IADA : Diálogo y diálogos. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.11146/ev.11146.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11146/ev.11146.pdf)*

Información adicional en [www.memoria.fahce.unlp.edu.ar](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar)



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons  
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

## DIALOGAR CON EL ERROR

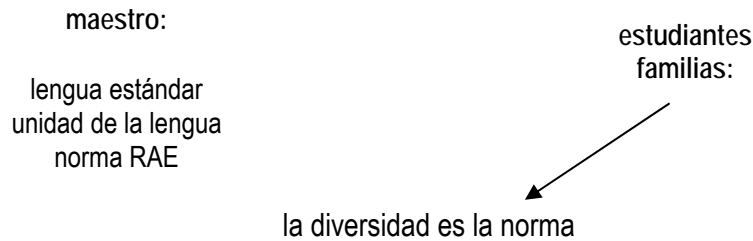
Gladys Lopreto

Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata  
Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 9, Provincia de Buenos Aires | Argentina  
[glopreto@perio.unlp.edu.ar](mailto:glopreto@perio.unlp.edu.ar)

### Resumen

“La educación es diálogo”, dijo Paulo Freire, frase que nos lleva a plantear la necesidad de “dialogar desde el error”. Proponemos una aproximación socio-histórica a este concepto. Partimos de reconocer que “la diversidad es la norma” (Martín Rojo 2003); frase allí referida a la existencia de “variedades” y “variaciones”. Sin embargo, a menudo, tanto el hablante como el especialista se ven interpelados por el conjunto social desde el concepto de error aplicado a esos mismos hechos. La palabra viene asociada desde antiguo a la connotación moral “culpa” (Cervantes). Esto subsiste en la actualidad (noticias sobre presidente Lugo, abril 2009). También a la inversa: el error lingüístico como causa de conductas sociales negativas (M. Blanco: 1990). Supondría que cometer errores implica percibir erróneamente un mundo o la imposibilidad de interactuar con un mundo “correcto”. De ahí una marcada sensibilidad a la percepción del “error”, que resulta muchas veces origen de prejuicios y estigmas hacia hablantes en particular o grupos culturales, y que conllevaría —en parte— la atribución de condiciones éticas negativas a la población de lenguaje “incorrecto” (a menudo inmigrantes y jóvenes, cf. artíc. Plastino, abril 2009). Ahora bien: desde hace varias décadas recuperan positivamente el “error” las teorías constructivistas (Camilloni, Castorina). Esto no se transfirió mayormente a las prácticas, lo que genera situaciones anacrónicas en los paradigmas epistemológicos en uso, al continuar poniendo el acento en la corrección lingüística —o una práctica entendida como tal— y, si bien es aceptada la pluralidad de lenguas, no así una de sus consecuencias: los fenómenos de contacto lingüístico, estigmatizados como errores.

Para esta ocasión haremos nuestra la conocida frase de Paulo Freire: “La educación es diálogo”. Con la comunidad, con las instituciones, con el contexto, entre pares, pero básicamente nos interesa pensar en el diálogo que está en la base de la relación docente-alumno. Y ya desde el comienzo se nos presenta un primer interrogante: teniendo en cuenta las variedades y diferentes modos de hablas, lo que incluye también diferencias de lenguas de origen y de culturas, de intereses, etc., que se hacen presentes en el espacio escolar, todo lo cual está condensado en la frase *la diversidad es la norma* (Martín Rojo, 2003: 19): ¿es posible el diálogo?



El interés por develar este interrogante aparece en un trabajo nuestro anterior, fruto de una investigación llevada a cabo en una escuela primaria de los alrededores de La Plata, que enfocó la relación entre variedades lingüísticas y aprendizaje de la lectoescritura. Fue llevado a cabo por la tesista Gabriela Márquez, licenciada en Comunicación y maestra del grupo, bajo mi dirección en 1999.

Se realizó el seguimiento, durante el 1er. año de EGB, de un grupo de 20 niños conformado en cantidades bastante parejas por: (1) chicos de la zona, (2) migrantes de provincias del NE que vivían en una villa y (3) migrantes bolivianos y paraguayos que vivían en el “asentamiento”.

PROCEDENCIA	%	VARIEDAD
Asentamiento (nac. boliviana)	33	No estándar
Villa 32 (procedentes del NEA)	38	Ambas
Villa 19 (padres paraguayos)	7	No estándar
Barrio cercano escuela (nac. argentina)	22	Estándar

La investigación que hicimos nos mostró una correlación entre variedades del español y niveles alcanzados por los alumnos en el aprendizaje de la lectoescritura. Hubo algunos casos particulares, pero para nuestros fines atendimos a la generalidad de los resultados. Así llegamos a las siguientes conclusiones: los chicos hablantes de variedad estándar alcanzaron niveles prealfabético y alfabético (es decir: aprendieron a “leer” en el sentido corriente con que se usa esta palabra). De los chicos hablantes de variedad no estándar: un 75 % permaneció en nivel presilábico, un 13 % en un nivel de transición y solo un 12 % llegó hasta el nivel silábico (es decir, en ningún caso se llegó a la adquisición de las competencias mínimas necesarias para “leer”).

Pues bien: cuando expusimos el estudio, en un Congreso convocado por la Cátedra Unesco subselección Mendoza, nos sorprendió una pregunta de la audiencia: *¿Y qué hicieron?*

Desde entonces intentamos no quedarnos en el análisis. Comprendimos que tampoco se trata de dar indicaciones, sino de aprender y reflexionar colectivamente con los maestros, los agentes sociales en contacto directo con los chicos, sobre estrategias, para lo cual adquieren importancia los muchos testimonios recogidos.

Referiré solo dos de los que figuran en el Proyecto (G. Lopreto, E. Rosboch y otros, 2003-2005).

1.

Aprendiz de lingüista

Recreo. Patio de la escuela. Un chico de primer grado eleva el brazo hacia la maestra mostrándole su lápiz sin punta. Se entabla el siguiente *diálogo*:

–Seño, tajáme la punta.

–No te entiendo.

–Tajáme la punta.

–No entiendo.

–Tajáme la punta.

–No entiendo.

Otro chico que estaba mirando interviene en ese momento y se dirige a la maestra: – Señorita, le pide que le saque punta al lápiz.

2.

Una maestra nos contaba que acababa de hacer un curso sobre Borges, dictado por un prestigioso profesor platense, que le había resultado sumamente interesante y enriquecedor pero, al mismo tiempo, le había hecho sentir una gran desazón al tener que “enfrentarse” con sus alumnos, de los primeros niveles en una escuela también del conurbano, donde encontraba pobreza de lenguaje, errores gramaticales y de todo tipo, mala pronunciación, falta de lectura, etc. Contraste, no poder compartir.

Tomé estos dos ejemplos porque en ellos se expresa directamente la actitud frecuente en los docentes de rechazo hacia formas no canónicas. En efecto, encontramos que en general los docentes de la Provincia de Buenos Aires tienen información sobre los conceptos que fundamentan la necesidad de “reconocimiento de la diversidad de hablas”, así como de la heterogeneidad de la lengua y de la existencia de variedades, ya que estos son tópicos incluidos en las Leyes de Educación y en los documentos curriculares (Martínez, 2009), pero reaccionan frente al hecho concreto de transgresión de la norma.

Esto tiene su explicación en las propias representaciones de escuela y de educación, que se hacen explícitos al intentar definir el perfil docente, al pensar su rol de “modelo” –expresión muy común entre los maestros, así como el sentirse “cuidadores de la lengua”–, y también si se piensa en la escuela como la institución encargada de transmitir los lenguajes consensuados, en aras de la igualdad de oportunidades.

Sin embargo, muchas veces no solo no se alcanzan esas metas sino que la actitud de *cuida* –permítaseme un uso de la jerga juvenil– puede llegar a producir el efecto contrario:

La imposición por parte de la escuela del *sociolecto de prestigio* puede frenar el normal desarrollo del lenguaje de un niño que no presentaba, hasta el momento, dificultades en su propio sociolecto. (Múgica y Solana, 1989)

Agreguemos que, por el camino señalado de la imposición se puede llegar al extremo del silencio y hasta de la exclusión, como se produjo con niños chaqueños de una comunidad toba y también con mujeres hispanohablantes de nacionalidad boliviana, en ambos casos habitantes de los alrededores de La Plata.

Esto nos lleva a pensar en la necesidad de formar al maestro, en un sentido práctico, en los conceptos de diversidad cultural y lingüística, lo que implica el reconocimiento de variedades, fenómenos de contacto y de interlenguas o medias lenguas, pero al mis-

mo tiempo intentar arribar a algún tipo de respuesta a aquella demanda del *¿qué hacemos?* de arriba.

Varias veces hemos oído decir a los maestros: “aceptamos la diversidad de hablas”, como dice el Doc. Curr. 2008, cada vez que se encuentran con hechos como la pronunciación “elle”, el uso de términos como *pibe*, *gurí*, la frase *detrás mío* en lugar de la académica *detrás de mí*, una mayor permisividad en la *correlatio temporum*... Pero: ¿eso significa que tenemos que aceptar también que el chico diga *haiga*, *tajar*, que sea dequeísta, leísta, que cometa discordancias del tipo *el moto* o escriba *problemas económico* (error en concordancia de número, ejemplos tomados de Arnoux-Martínez, s. f.), etc.? Inseguridad, asombro: “si el chico habla mal ¿se lo aceptamos? ¿no lo corregimos?” Las dudas y los temores dejan en claro una representación de lengua homogénea más la presencia quasifantasmal de la institución, la directora, los pares, y también los padres, la sociedad.

Por empezar, cuesta decidir cómo vamos a llamar a estas formas, en tanto la palabra que elijamos va unida a un concepto y a una connotación muchas veces axiológica. Para ello, creo que el saber lingüístico solo no alcanza y debemos buscar aportes de otras áreas: la psicopedagogía, las políticas lingüísticas, las teorías del conocimiento. Ahí encontraremos elementos que nos permitan comprender qué son los hechos a los que nos referimos en el párrafo anterior.

La palabra *variaciones*, que podemos considerar desprovista de connotaciones axiológicas (López Morales), puede servirnos para designar esos usos. Luego, dentro del grupo de variaciones, podemos diferenciar entre simples *variaciones no normativas* y *variaciones estigmatizadas* (Martínez, 2009: 34).

Con el término *variaciones* se intenta sustituir otras denominaciones fuertemente arraigadas en el uso pero que portan connotaciones negativas o desvalorizadoras, como:

- *incorrecto*, frente a *correcto*, dicotomía que el grupo Martinet sustituye por *escolarizado* - *no escolarizado*, apuntando a la función legitimadora de la escuela o al aprendizaje de la lengua estándar como objetivo escolar.
- *desvío*: metáfora espacial, hace pensar en un apartarse del “buen camino”.
- *anomalía*: esconde, bajo su aparente neutralidad de tecnicismo, el concepto equivoco de que refiere a formas que no siguen las *leyes* o reglas de la lengua (de *anomos* “sin ley”), cuando ya sabemos que *sabo*, *haiga*, *el moto*, son formas sistémicas, explicables por las reglas.
- *error*: palabra muy antigua, asociada al concepto de “vago, indefinido”, implica que “no está bien”, idea de “equivocación”.

Nos detendremos un poco en este último término. Con respecto a los otros parece ser el más ampliamente polisémico, pues se usa tanto para significar desde la ausencia de una tilde hasta una falta moral o culpa. Ya Cervantes hablaba de una *mujer errada*, así como los medios hablaban hace poco de *los errores del pasado* del actual presidente paraguayo. Tal vez por eso no faltan quienes llegan a asociar el “hablar mal” con conceptos como la “inmoralidad”, en texto citado por M. Blanco (s. f.: 206).

Si en el lenguaje del pueblo entra el crudo aplebeyamiento que arrasa con toda gramática, el derrumbamiento de lo espiritual es seguro. En todo comienzo de corrupción idiomática está insito el principio de desolación moral (Herrero Mayor, 1942: 20).

Una correlación similar encontramos establecida en el artículo del ex Rector de la Universidad Nacional de La Plata:

Los adolescentes... con vocabularios restringidos a unas 500 palabras, según afirman los Académicos de las Letras, la consiguiente pobrísima (en conceptos y sentimientos) subjetividad se torna en abismo profundo, insoportable vacío interior y, por ende, en pésima e intolerable compañía. Se suele tender a evadirla, con desesperación, vía alcohol y/o drogas. (Plastino, 2009)

Sin embargo y a pesar de lo condenatorio del concepto, por el momento prefiero esta palabra a las otras. No solo por aquel socorrido dicho de “errar es humano”, que nos permitiría enlazarlos a un concepto de lenguaje centrado en el hablante más que en la lengua en sí misma como sistema autónomo, sino también porque es un término que se ha instalado fuertemente en las teorías del conocimiento, donde se ha resemantizado. Desde este último punto podemos pivotar hacia otras teorías, lo que nos permitirá salir del atolladero y coincidir con A. Camilloni (2007) en el papel fundamental del error en los procesos de conocimiento. Recordemos aquel “no temer al error ni al olvido”, tomado de Piaget y aplicado en nuestras aulas exclusivamente al aprendizaje de la lectura y escritura, según la propuesta constructivista. Pero el constructivismo no se limita, como puede pensarse desde una mirada reduccionista, a esa área, sino que se extiende a todo el conocimiento (Castorina, 2007).

Traducido a nuestro tema: para que haya diálogo –y luego educación– es imprescindible que el maestro acepte el error, no solo por la vía de los hechos sino comprendiéndolo como parte de un proceso cognitivo, con lo cual no faltará a su mal entendido rol de “cuidador de la lengua”; al contrario, se convertirá en un apoyo, un aliado, un respetuoso observador de los procesos de desarrollo del lenguaje que son propios de la creatividad de todos los seres humanos. Podemos comprender el uso sugerido en el siguiente texto de A. Lenzi (2008: 81-85):

Uno de los principios básicos del llamado movimiento constructivista [...] es el reconocimiento de la importancia de los **conocimientos previos** de los alumnos para todo nuevo aprendizaje. En este sentido, en la década del 80 comienzan a publicarse con sistematicidad investigaciones que ponen de manifiesto en los alumnos la existencia de “ideas previas”, “**concepciones alternativas**”, “**concepciones erróneas**”, “teorías implícitas”, “**conocimientos cotidianos**”, entre otras denominaciones [...]. Como ya ha señalado Piaget, de modo precursor, el alumno no se aproxima al “saber escolar” como una “tábula rasa”, sino que asimila esos conocimientos desde sus esquemas o estructuras cognitivas previas. [...] Los **conocimientos previos**, distantes del conocimiento científico, no pueden ignorarse, y se tornan en un **punto de partida necesario**, para cualquier situación de enseñanza que intente su transformación, o modificación conceptual.

Aclara luego que el enfoque se aplicó a la enseñanza de las ciencias naturales,

en el dominio social son muy escasas las investigaciones acerca de las teorías implícitas o ideas previas de los alumnos, así como estudios sobre su cambio conceptual en la enseñanza.

Aceptemos el desafío de esta última parte. Esto llevaría a que el docente –tanto de la lengua de origen como de la segunda lengua– elimine del 1er. lugar de sus prioridades la disposición a corregir, la actitud alerta para detectar el error, y por el contrario sea capaz de aceptar a éste como una instancia necesaria al diálogo, de comprenderlo como un hecho que corresponde a un momento, una etapa, del proceso de aprendizaje.

#### BIBLIOGRAFÍA CITADA

- ARNOUX, E. y A. MARTÍNEZ (s. f.). “Las huellas del contacto lingüístico. Su importancia para una didáctica de la escritura”, en AA. VV. *Temas actuales en Didáctica de la Lengua*. Centro de Lingüística Aplicada, UNR.
- BLANCO, M. I. (s. f.). “Actitudes hacia la lengua en la Argentina. Visión diacrónica”. Separata de *Estudios lingüísticos*, 197-214, UNS.
- CAMILLONI, A. y otros (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- CASTORINA, J. A. (2007). “Los problemas conceptuales del constructivismo y sus relaciones con educación”, en R. BAQUERO y otros, *Debates constructivistas*, pp. 21-46. Buenos Aires: Aique.
- DGCyE, BA (2008). Documento: *Prácticas del Lenguaje*.
- LENZI, A. (2008). “Psicología y didáctica...”, en R. BAQUERO y otros, *Debates constructivistas*, pp. 69-114. Buenos Aires: Aique.
- LÓPEZ MORALES, H. (1993). *Sociolingüística*, 2ª ed. Madrid: Gredos.
- LOPRETO, G. (dir.) (en prensa). Informe Proyecto de Extensión: “Multilingüismo en la Escuela Intercultural”, en *Anuario 2008*, Secretaría de Extensión, FPyCS, UNLP.
- LOPRETO, G. (Dir.), E. ROSBOCH, L. REZZÓNICO y otros (2003-2005): Proyecto de Investigación 11P/103: “La diversidad del lenguaje en conflicto con tendencias hegemónicas” (Informe).
- LOPRETO G. y G. MÁRQUEZ (2000). “La escuela y la diversidad lingüística”, en *Actas Congreso SAL*. Mar del Plata.
- MARTÍN ROJO (2003). *¿Asimilar o integrar?* Madrid: MCE.
- MARTÍNEZ, A. (2009). *El entramado de los lenguajes*. Buenos Aires: La Crujía.
- MÚJICA, N. y Z. Solana (1983). *La gramática modular*. Buenos Aires: Edicial.
- PLASTINO, Á. (2009). “El valor del lenguaje”, en *El Día* “Opinión”.
- [www.hablasenelaula.blogspot.com](http://www.hablasenelaula.blogspot.com)
- [www.diversidadlinguistica.googlegroups.com](http://www.diversidadlinguistica.googlegroups.com)